

О КАТЕГОРИАЛЬНОМ АППАРАТЕ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВЕРБИЦКИЙ Андрей Александрович – д-р пед. наук, канд. психол. наук, проф., академик
РАО. E-mail: asson1@rambler.ru

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Адрес: 119435, Москва, Малая Пироговская ул., 1/1

Аннотация. В начале статьи автор позитивно оценивает открытие на страницах журнала рубрики «Высшее образование: критический дискурс». Одна из целей рубрики – обсуждение научной обоснованности терминов и понятий, которые во множестве появились в современном образовательном пространстве. Автор утверждает, что такое обсуждение можно вести только с позиций определенной теории. В этом качестве может выступить психолого-педагогическая теория контекстного образования, развиваемая в научно-педагогической школе автора. Далее в статье в форме словаря приводятся определения ключевых понятий, раскрывающих сущность этой теории. В терминах теории контекстного обучения переосмысливается содержание основных категорий современной педагогики, приводятся их авторские определения.

Ключевые слова: контекстное образование, понятийный аппарат теории контекстного обучения, теория контекстного образования

Для цитирования: Вербицкий А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 57-67.

Прежде всего, хотелось бы поддержать открытие на страницах нашего журнала рубрики «Высшее образование: критический дискурс». Публикуемые в ней статьи, несомненно, будут интересны и полезны как преподавателям-практикам, так и исследователям, занимающимся проблемами не только высшего, но и непрерывного образования. Рубрика нацелена на теоретическое осмысление образовательной реальности, кардинально изменившейся за четверть века непрерывных реформ, и на критический анализ педагогического и психолого-педагогического языка, на котором эта реальность описывается. В этом контексте нельзя пройти мимо актуальной темы ухудшения качества кандидатских и докторских диссертаций по педагогике и педагогической психологии, о чём писали многие эксперты, в том числе представители Российской академии образования [1; 2]. Очевидно, что снижение уровня педагогических исследований

обусловлено, наряду с другими объективными факторами, использованием в ряде случаев неадекватного понятийного аппарата, совмещением в одном дискурсе разных, зачастую несовместимых друг с другом подходов, скажем, традиционного и деятельностного, информационного и личностно-ориентированного и т.п.

В современной педагогике встречается много терминов, возникших в ходе повседневной педагогической практики. В подавляющем большинстве случаев они не имеют под собой теоретических оснований, однако получили широкое распространение и используются в специальной литературе, в государственных документах и требованиях комиссий по аккредитации образовательных организаций. К числу подобных терминов-псевдопонятий можно отнести, к примеру, «активное обучение», «активные методы обучения», «интерактивные методы обучения», «активные формы», «активизация

мышления», «диалог с компьютером», «интерактивная доска» и даже «интерактивные дидактические материалы». Понятно, что термин «активность» может применяться только к действиям и поступкам, к деятельности человека. В этом же ряду и широко распространенные термины «инновация», «инновационные методы обучения», «инновационный подход в образовании» и т.п. Ясно, что это указание на некоторое вмешательство в существующую педагогическую традицию, на некое новое качество, которое прежде в ней отсутствовало. Но такое вмешательство может быть признано инновацией только при условии, что оно приводит к какому-то частному или системному позитивному результату: повысилось качество подготовки студентов, стало интереснее преподавать и учиться, сократились затраты сил, средств, усилий и времени на достижение образовательных целей и т.п. Если же в результате данной «инновации», скажем, введения в школе ЕГЭ, качество образования снизилось, то это не инновация, а какая-то «ухудшающая».

На наш взгляд, критический анализ современной образовательной практики и ее концептуального аппарата должен проводиться с четко обозначенных позиций той или иной педагогической или психолого-педагогической теории. Такое «право» может иметь теория, у которой есть научно обоснованный непротиворечивый понятийно-категориальный и терминологический аппарат – один из основных показателей её зрелости, основательности и практической применимости. Автор статьи берёт на себя смелость утверждать, что этому требованию отвечает теория контекстного образования, развиваемая им с начала 1980-х гг.

К истории теории

и практики контекстного образования

Несколько слов об истории появления идеи контекстного образования (первоначально – знаково-контекстного обучения). В конце 1970-х годов темой моего исследо-

вания были психолого-педагогические особенности деловой игры, которые не вписывались в доминирующие тогда принципы и особенности традиционного обучения, настроенного на «передачу» студентам готовых знаний, умений, навыков. В тот же период мне на глаза попала книга «Психология познания» известного американского психолога и педагога Джерома Брунера. Он писал, что в истории известны три основных способа обучения молодого поколения: выработка навыков в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы [3]. И мне пришла в голову мысль о четвёртом типе обучения, которой я поделился с коллегами на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы», опубликованном в 1981 г. в журнале «Вопросы психологии». Она звучала так: «С появлением деловых игр и других ориентированных на практику форм и методов активного обучения в вузе... можно, очевидно, говорить о четвёртом способе обучения – абстрактно-контекстном или знаково-контекстном». И далее: «Обучение, наложенное на канву профессиональной деятельности (контекстное обучение), является, на наш взгляд, перспективным направлением исследований и разработок в высшей школе» [4, с. 20–21]. При этом ожидалось, что вряд ли теоретики и практики – педагоги, психологи, методисты, работники управления образованием – разделяют такой оптимизм. Чтобы «контекстное обучение» завоевало «права гражданства», нужно было затратить много усилий и немало времени, поскольку, как известно, теория становится материальной силой лишь когда она овладевает массами.

Сейчас, по прошествии более 35-ти лет, можно сказать, что этот труд не пропал даром. К настоящему времени успешно функционирует давно сложившаяся научно-педагогическая школа контекстного образования, в которой только под руководством или

при консультировании автора подготовлено и защищено 12 докторских и 26 кандидатских диссертаций по педагогике и психологии. В системе вузовского, а в последние годы и школьного образования появилось много последователей, которые разделяют и развивают теорию и технологии контекстного образования. Посредством разного рода форм повышения квалификации, проводимых автором, к ним приобщились около 20 тысяч преподавателей [5].

Ниже в статье содержится два раздела. Первый представляет собой своего рода словарь, раскрывающий содержание понятий, которые введены автором в психолого-педагогический и педагогический обиход. Во второй раздел включены понятия, давно имеющие хождение в психологической, педагогической и методической литературе, но осмысленные автором с позиций теории и технологии контекстного образования. При этом в первом разделе термины приводятся не по алфавиту, а в порядке значимости для лучшего понимания сути нашего подхода [5–9].

Понятийный аппарат контекстного образования

Основное противоречие профессионального образования: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено посредством учебной деятельности – качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, условиям, процессу и результату.

Конкретные противоречия между учебной и будущей профессиональной деятельностью: 1) учебная деятельность предполагает развитую познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную; 2) предметом учения является знаковая система учебной информации, а деятельности педагога – психика и личность ребенка или взрослого, инженера – металл и т.п.; 3) содержание обучения «рассыпано» по множеству внешне не связанных между собой учебных дисциплин, а в труде оно применя-

ется системно; 4) обучающийся опирается в основном на внимание, восприятие, память и моторику, тогда как в труде он выступает целостной личностью, триединством тела, души (психики) и духа; 5) обучающийся занимает «ответную» позицию, проявляет активность в ответ на особые управляющие воздействия преподавателя (отвечает на вопросы, выполняет задания и т.п.), тогда как в жизни и на работе от человека требуется активность и инициатива; 6) студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично во времени и пространстве в соответствии с технологическим процессом; 7) в традиционном обучении студент не сотрудничает с другими студентами в процессе «присвоения» знаний, выступает принципиальным одиночкой, тогда как всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов.

Контекстное образование: тип образования, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов, средств и условий обучения и воспитания – традиционных и новых – моделируется предметное, социальное и морально-нравственное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности посредством использования сменяющих друг друга *семiotической, имитационной и социальной педагогических моделей*, обеспечивающих достижение единства обучения и воспитания, теории и практики, информации и знания, значения и смысла. Включает *базовые формы* организации учебной деятельности студентов и множество *промежуточных*.

Сущность контекстного образования: создание психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий, поступков, средств, предмета, условий и результатов деятельности студента, что обеспечивает преодоление основного и сопутствующих ему конкретных противоречий между учебной и профессиональной деятельностью.

Источники теории контекстного образования: 1) теория деятельности, разработанная в отечественной психологии и развитая в теории контекстного образования; 2) теоретическое обобщение с позиций этой теории многообразного опыта педагогических инноваций, эмпирически возникших или являющихся результатом научных изысканий; 3) психологическая и педагогическая категория «контекст», обуславливающая смыслообразующее влияние предметных и социальных условий жизни и деятельности обучающегося на процесс и результаты его учебной деятельности.

Деятельность: внутренне мотивированная целенаправленная активность человека, посредством которой он усваивает профессиональный, социальный и нравственный опыт, развивает свои психические функции и способности, систему отношений с объективным миром, другими людьми и самой собой. Чтобы сформировать способности выполнения любой деятельности, нужно совершить деятельность, адекватную той, которая закреплена в интеллектуальной, технологической, социальной и духовной культуре. Освоение и обогащение культуры посредством деятельности означает развитие себя как личности, индивидуальности и профессионала в избранной сфере деятельности. Деятельность имеет кольцевую структуру: каждое из её структурных звеньев связано с другими, а единицей деятельности является не предметное действие, как принято считать, а поступок, совершение которого осуществляется в соответствии с двумя типами норм – технологическими и морально-нравственными. Тем самым теория деятельности получает более широкие возможности реализации в образовательной практике (в деятельность можно включиться с любого звена и тем самым гибко управлять процессом формирования нужных качеств будущего профессионала и, что особенно важно, – достигать единства обучения и воспитания в целостном образовательном процессе).

Педагогическая инновация: то новое, что вносится в существующую педагогическую традицию (систему, парадигму), имеет позитивный характер и приводит либо к повышению качества его основного результата (продукта) без изменения основных её принципов и параметров, либо к принципиально новому функционированию всей системы, означающую становление новой образовательной парадигмы. В обоих случаях изменение в одном звене системы требует «переналадки» всех других звеньев: целей, содержания, форм, методов, средств, условий деятельности преподавателей и деятельности студентов, технологий оценки процесса и результатов их деятельности, образовательной среды, нормативно-правовой основы и материально-технической базы образования. Это требование легко продемонстрировать на примере информатизации образования: если дело ограничивается созданием компьютерных классов или аудиторий, а педагогическая система с её принципами остается традиционной, то это приводит лишь к снижению качества образования. Существует два источника педагогических или психолого-педагогических инноваций: эмпирический опыт конкретных педагогов, кафедр, факультетов, вузов (в советское время это называлось «передовым педагогическим опытом») и результаты специальных научных исследований. Частный или совокупный эмпирический опыт может быть признан полезным, если осмыслен с позиций той или иной теории. Анализ показывает, что результаты имеющихся в России и в мире научных исследований имеют локальный характер и не могут претендовать на то, чтобы стать основой новой образовательной парадигмы. На наш взгляд, таким качеством обладает психолого-педагогическая теория контекстного образования.

Контекст: система факторов и условий поведения и деятельности человека в конкретной ситуации, определяющая смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов. *Внутренний кон-*

текст составляет совокупность индивидуальных особенностей, отношений, знаний и опыта человека; *внешний* – создаваемые в образовательной среде школы, колледжа, вуза, структуры дополнительного образования социокультурные, предметные, пространственно-временные (технологические) и иные характеристики ситуации действия и поступка. Контекст профессионального будущего, задаваемый в образовании, наполняет познавательную деятельность студентов личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации.

Цель контекстного образования: формирование целостной профессиональной деятельности каждого студента по направлению подготовки и развитие его личности как выпускника (бакалавра, магистра, специалиста) и гражданина своей страны.

Источники содержания контекстного образования: 1) содержание наук, дидактически преобразованное в содержание учебных предметов; 2) социально-профессиональная практика общества, представленная в виде описания системы основных социальных, культурных, духовных и профессиональных функций, проблем и задач, компетенций; 3) требования морали и нравственности, существующие в российском обществе и в конкретном профессиональном сообществе.

Проблемный подход к содержанию контекстного образования: представление содержания в виде системы знаний, отражающей внутренне противоречивую предметную и социальную природу профессиональной деятельности человека, а также в виде проблемных ситуаций, ситуационных задач, программ, сценариев деловых игр и т.п.

Основная единица содержания контекстного образования: проблемная ситуация во всей её предметной и социальной неоднозначности и противоречивости. Не исключает наличия традиционных задач и заданий.

Базовые формы организации учебной деятельности студентов: последователь-

но сменяющие друг друга *учебная деятельность академического типа, квазипрофессиональная, учебно-профессиональная*, обеспечивающие последовательную трансформацию деятельности студентов – от учебной к профессиональной.

Промежуточные формы организации учебной деятельности: переходные формы, подготавливающие плавное движение студента от одной базовой формы деятельности к другой. Так, вовлечение студента в проблемную лекцию, лекцию вдвоём, семинар-дискуссию, анализ конкретных профессиональных ситуаций («метод кейсов») и т.п. обеспечивает формирование знаний, умений, навыков, компетенций, необходимых для участия в ролевой, а через неё – в деловой игре уже как базовой форме квазипрофессиональной деятельности.

Учебная деятельность академического типа: форма организации деятельности студентов, целью и предметом которой является усвоение передаваемой преподавателем учебной информации, как это происходит на классической информационной лекции. Преподаватель использует здесь *семиотическую педагогическую модель*. Однако уже на проблемной лекции или семинаре-дискуссии намечаются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности: моделируются действия специалистов, обсуждаются концептуальные по своей сути вопросы и проблемы.

Квазипрофессиональная деятельность: форма организации деятельности студентов в условиях контекстного образования, воспроизводящая условия, содержание, технологии и пространственно-временную динамику производства или любого другого вида социальной практики общества, отношений занятых в нем людей. Наиболее полно квазипрофессиональная деятельность студентов представлена в имитационно-игровых формах контекстного образования.

Учебно-профессиональная деятельность: форма организации образовательной деятельности студента, при которой

он выполняет реальные производственные (разные виды практик студентов) либо исследовательские функции (реферат, курсовая работа, УИРС, НИРС, подготовка и защита выпускной квалификационной работы и др.). Оставаясь учебной, деятельность студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям является фактически профессиональной; полученные ранее знания выступают здесь её ориентировочной основой. На этом этапе завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную. Организуется преподавателем с помощью *социальной педагогической модели*.

Семиотическая педагогическая модель: вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие её индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т.п.). Основной единицей работы студента является *речевое действие*.

Имитационная педагогическая модель: моделируемые ситуации будущей профессиональной деятельности или ее крупные, законченные в смысловом отношении фрагменты, предполагающие практическое использование теоретической информации в процессе их анализа и принятия соответствующих решений. Основная цель совокупности усваиваемых предметных действий состоит в практическом преобразовании имитируемых профессиональных ситуаций. Информация выступает здесь средством осуществления учебной деятельности, в процессе которой она превращается в профессиональное знание. Единица работы студента – *предметное действие*.

Социальная педагогическая модель: моделируемая в контекстном образовании проблемная ситуация выступает как целостный фрагмент профессиональной деятельности, которая анализируется и преобразуется в совместной деятельности студентов. Работа в интерактивной группе как социальной

модели профессиональной среды приводит к формированию предметно-технологической, социальной и морально-нравственной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является *поступок*.

Организационные формы контекстного образования: способы существования и процессуального выражения содержания образования, последовательно приближающиеся к формам жизни и профессиональной деятельности будущих специалистов. Ведущими в контекстном образовании выступают совместные, коллективные формы общения субъектов образовательного процесса. При должном психолого-педагогическом и научно-методическом обосновании могут и должны использоваться любые другие, в том числе традиционные – парные, групповые, опосредованные (работа с учебниками, дидактическими материалами, компьютерными программами) – формы. Выбор конкретных организационных форм обусловлен их конкретными целями и содержанием обучения и воспитания.

Педагогическая технология в контекстном образовании: реализованная на практике модель взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся, их общения и взаимодействия, направленная на достижение целей обучения, воспитания и развития обоих этих субъектов. Прототипом такой модели выступают не логика и содержание конкретной науки, а живая совместная деятельность человека, характеризующаяся социальными ценностями и целями, образовательными потребностями и мотивами, жизненным, социальным, нравственным, учебным и профессиональным опытом.

Контекстная образовательная среда: система научного содержания обучения (учебных предметов), социальных, духовных, технологических, психолого-педагогических, дидактических и материальных условий диалогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса (преподавателей и студентов), в модельной

форме отражающих технологические, социальные и морально-нравственные условия предстоящей студентам профессиональной деятельности и жизни в обществе.

Поступок: единица деятельности человека в системе контекстного образования; форма личностной активности человека, социально обусловленное и нравственно нормированное действие (или бездействие), но действие особого рода – имеющее как предметную, так и социокультурную составляющую, предполагающее отклик другого человека и коррекцию собственного поведения и деятельности с учётом этого отклика. Поступок является единицей поведения и деятельности человека, поскольку обладает одновременно качествами предметности и социальности, ценностным содержанием и нравственным смыслом, диалогичностью и ответственностью. В поступках формируется и проявляется личность и индивидуальность человека.

Предмет деятельности студента в контекстном образовании: сменяющие друг друга предмет собственно учебной деятельности, предмет квазипрофессиональной и предмет учебно-профессиональной деятельности, преобразование которых развивает деятельные способности личности обучающегося.

Принципы контекстного образования: 1) единства обучения и воспитания личности профессионала; 2) психолого-педагогического обеспечения личностного включения школьника, студента в учебную деятельность; 3) последовательного моделирования в их учебной деятельности целостного содержания, форм и условий общекультурной и профессиональной деятельности; 4) проблемности содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; 5) адекватности форм организации учебной деятельности целям и содержанию образования; 6) ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса; 7) педагоги-

чески обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий; 8) открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, возникших в эмпирическом опыте преподавателей и предложенных в рамках других теорий и подходов; 9) учёта внутренних кросс-культурных контекстов обучающихся.

Контекстно-компетентностный подход: идеи и принципы реализации ФГОС с опорой на психолого-педагогическую теорию и принципы контекстного образования.

В свете теории

контекстного образования

Воспитание: 1) процесс социализации индивида, становления и развития его как личности на протяжении всей жизни в ходе собственной активности и под влиянием природной, социальной и культурной среды, в т.ч. специально организованной целенаправленной деятельности родителей, учителей, преподавателей; 2) обретение индивидом общественно признанных и одобряемых данным сообществом социальных ценностей, нравственных и правовых норм, качеств личности и образцов поведения в процессах образования. При контекстном подходе, задающем предметный и социальный контексты будущей жизни и профессиональной деятельности, обучение и воспитание органично взаимосвязаны, являются двумя сторонами одной образовательной «медали».

Задача: 1) отраженная в сознании или формализованная в знаковой модели «вырожденная» проблемная ситуация с полным набором данных и известным алгоритмом нахождения искомого; 2) специфическая форма представления содержания обучения в виде обобщенной знаковой модели множества прошлых типовых проблемных ситуаций, очищенных от всякой неопределённости; 3) психологически задача – это требование (родителя, учителя, руководителя, другого человека), которое нужно выполнить по заранее заданному образцу.

Термин «задача» используется также в нестрогом смысле как синоним цели действия или деятельности.

Задачный подход к содержанию обучения: представление содержания обучения в виде систем типовых задач и стандартных заданий по каждому учебному предмету, чему предшествует сообщение ученикам, студентам известной непротиворечивой информации. В контекстном образовании задачи и задания используются для представления такого содержания учебной дисциплины, которое не носит проблемного характера.

Качество образования: соответствие полученного человеком образования потребностям, требованиям, стандартам, ожиданиям личности, общества, производства и государства. Выступает интегральным результатом системы качеств: контингента студентов, преподавателей; содержания образования; условий организации обучения и воспитания; используемых педагогических технологий; образовательной среды и образовательного процесса; финансового и материально-технического обеспечения.

Компетентностный подход: результативно-целевая основа реформируемого образования, направленность образования на формирование и развитие совокупности практикоориентированных компетенций обучающегося – системы его социальных ценностей и личностных качеств, профессиональных мотивов, знаний, умений, навыков, способностей и опыта.

Компетентность: реализованные на практике компетенции человека, характеризующие уровень владения им технологиями практической деятельности (бытовой, социальной, духовной, общекультурной, профессиональной, научной) и степень развития социально-нравственных качеств личности (гражданственности, ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, коммуникативности, способностей к непрерывному образованию и самообразованию и др.)

Компетенция: система целей, ценностей, мотивов, личностных качеств, знаний, умений, навыков, способностей и опыта человека, обеспечивающая качественное выполнение им той или иной деятельности.

Метод обучения: путь к цели, способы её достижения; способы организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса (педагога и обучающихся), направленные на усвоение содержания обучения, формирование общекультурных и профессиональных компетенций и тем самым – общее и профессиональное развитие личности обучающегося.

Мотивационная основа деятельности: система мотивов, выражающих осознанное побуждение к деятельности, то, ради чего она совершается; совокупность психических факторов, которыми определяется поведение человека. Во всякой деятельности можно выделить внешне обусловленную мотивацию, не связанную с характером выполняемой деятельности, и внутреннюю, содержательную. Учебная деятельность студента побуждается познавательными мотивами, а при переходе к труду они должны трансформироваться в профессиональные мотивы. В наибольшей мере такая трансформация обеспечивается в условиях контекстного образования.

Образование: 1) сфера социальной практики общества, основной функцией которой является наследование и расширенное воспроизводство интеллектуальной, профессиональной, социальной и духовной культуры; 2) система образовательных программ разного уровня и направленности, реализующих эти программы образовательных организаций и органов управления ими; 3) внутренне мотивированная активность человека как координата его жизнедеятельности, направленная на созидание образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир интеллектуальной, духовной, социальной и предметной культуры, формирования систем отношений к природе, обществу, другим людям и к самому себе. Осуществляется

как в специально организованных образовательных учреждениях, так и в контексте социокультурной и профессиональной деятельности человека; 4) целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства.

Обучение: 1) совместная деятельность преподавателя и обучающихся, направленная на формирование предметных знаний, умений, навыков, компетенций обучающихся, на их общекультурное и профессиональное развитие; 2) педагогически обоснованные формы общения и взаимодействия преподавателя и студента (студентов), направленные на достижение целей развития обоих этих субъектов; обучение представляет собой единство преподавания и учения.

Объект педагогического воздействия: в традиционной образовательной парадигме – ученик, студент, действующий в ответ на указания учителя, преподавателя (слушать лекцию, выполнять задания, решать задачи и т.п.), занимающий «ответную» позицию и не имеющий реальных возможностей для собственного целеполагания и целереализации в процессе обучения.

Организационные формы образования: способы существования и процессуального выражения содержания образования, получающие свою определённую структуру непосредственного и опосредованного общения субъектов образовательного процесса (учителя и учеников, преподавателя и студентов). Непосредственное общение может осуществляться в следующих общих формах: а) парной – «преподаватель – студент» («один учит одного»); б) групповой, при которой преподаватель работает с группой как целым, например, читает лекцию («один учит всех»); в) совместной или коллективной, осуществляемой как диалогическое общение и взаимодействие членов группы, совместное принятие решений, скажем, в процессе семинара-дискуссии, деловой игры, НИРС или производственной практики («каждый учит каждого»); г) опосредованной (различные формы общения обучающегося с диалогиче-

ски построенными печатными материалами, компьютерными программами, интернет-материалами).

Парадигма образования: принятая широким научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов, определяющая позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии и уклад жизни учебных заведений. Парадигма образования исторически сменяется под влиянием новых ценностей общества и личности, технологий производства, появления многообразных эмпирически возникших или научно обоснованных педагогических инноваций, накопления противоречий в педагогической науке и практике.

Педагогический принцип: система исходных теоретических положений и основных требований к проектированию, организации и осуществлению целостного образовательного процесса, вытекающих из его закономерностей и реализуемых во всех звеньях педагогической системы: целях, содержании, педагогических технологиях, деятельности преподавателей и деятельности студентов.

Ситуация: 1) побуждающая и опосредующая активность человека или группы совокупность объективных факторов, предметных условий, субъективных характеристик и опыта включённых в нее людей; 2) описание на каком-то языке конкретного положения дел, вероятностных обстоятельств, предлагаемых для анализа обучающимся в целях приобретения ими опыта принятия решений в подобных обстоятельствах.

Содержание и форма: парные философские категории, утверждающие их единство и взаимосвязь. Содержание – подвижная, динамическая сторона сущего, форма выражает его структурированность, организованность. Форма может быть адекватной или не адекватной содержанию. В истории педагогики форма как бы оторвалась от содержания; в соответствии с одним из принципов контекстного образования каждое конкрет-

ное содержание учебной деятельности «отливается» в адекватную ему форму.

Субъект образовательной деятельности: лицо или группа лиц (студент, группа, преподаватель, кафедра, деканат, ректорат, орган управления образованием), осуществляющих целеполагание в системе образования и взаимодействующих в процессе принятия решений, направленных на достижение принятых целей; обучающийся, имеющий возможности целеполагания и целереализации.

В заключение отмечу два важных момента. Первый: вместо названия «контекстное обучение» в последние годы используется понятие «контекстное образование» по той причине, что в нем реализован принцип единства обучения и воспитания. И второй момент: мы отказались от использования в своих построениях термина «активное обучение», поскольку он является всего лишь метафорой, за которой нет и, думаю, не может быть в принципе теоретического обоснования.

Литература

1. *Вербицкая А.А.* Задачи академии на новом этапе развития // Профессиональное образование. Столица. 2014. № 6. С. 2–6.

2. *Загвязинский В.И.* О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. 2013. № 2. С. 2–3.
3. *Брунер Дж.* Психология познания. М.: Прогресс, 1976.
4. *Вербицкий А.А.* Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы» // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 17–21.
5. *Вербицкий А.А.* Контекстно-компетентный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
6. *Вербицкий А.А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
7. *Вербицкий А.А., Калашиников В.Г.* Контекстный подход в психологии // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 3. С. 5–14.
8. *Вербицкий А.А.* Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2015. № 4. С. 2–8.
9. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования. Учебное пособие. М.: Изд-во МПГУ. 2017.

Статья поступила в редакцию 02.04.17.

С доработки 14.04.17.

Принята к публикации 05.05.17.

CATEGORICAL APPARATUS OF THE OF CONTEXTUAL EDUCATION THEORY

Andrey A. VERBITSKIY – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Member of the Russian Academy of Education. ORCID ID – 0000-0002-8255-145X, e-mail: asson1@rambler.ru

Moscow State University of Education, Russia

Address: 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119435, Russian Federation

Abstract. At the beginning of the article, the author approves the new rubric “Higher Education: A Critical Discourse”, which recently appeared in the journal. One of its goals is to discuss the scientific validity of the terms and concepts that have been widely used in modern pedagogical discourse. The author claims that such a discussion should take place only from the standpoint of a particular theory. The psychological and pedagogical theory of contextual education developed by the author’s scientific-pedagogical school can serve as a such theory. Further the article provides definitions of notions and terms revealing the essence of this theory.

Keywords: contextual education, conceptual framework, theory of contextual education, categorical apparatus of modern pedagogy, pedagogical discourse

Cite as: Verbitskiy, A.A. (2017). [Categorical Apparatus of the Theory of Contextual Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (213), pp. 57–67. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Verbitskaya, L.A. (2014). Academy Mission on the New Stage of Its Development. *Professionalnoe obrazovanie. Stolitsa* [Professional Education. Capital]. No. 6. Pp. 2-6.
2. Zagvyazinskiy, V.I. (2013). [About the Quality of Dissertations on Pedagogics]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. No. 2. Pp. 2-3.
3. Bruner, J. (1976). *Psikhologiya poznaniya* [Psychology and Cognition]. Moscow: Progress Publ.
4. Verbitskiy, A.A. (1981). [The Speech at the round-table discussion "Psychology and pedagogics of higher education establishments: problems, results, perspectives"]. *Voprosi psikhologii* [Psychological Issues]. No. 3. Pp. 17-21.
5. Verbitskiy, A.A. (2010). [Contextual Competence-Based Approach to Education Modernization]. *Vyssee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 32-37.
6. Verbitskiy, A.A. (2016). [Moral Education in Modern Educational Paradigm]. *Pedagogika* [Pedagogics]. No. 3, pp. 3-16.
7. Verbitskiy, A.A., Kalashnikov, V.G. (2015). [Contextual Approach in Psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal]. Vol. 36. No. 3, pp. 5-14
8. Verbitskiy, A.A. (2015). [The Problems of Project-Oriented Contextual Education of a Specialist]. *Vyssee obrazovanie segodnya* = Higher Education Today. No. 4, pp. 2-8
9. Verbitskiy, A.A. (2017). *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya. Uchebnoe posobie* [The Theory and Technologies of Contextual Education. Tutorial]. Moscow: Moscow State University of Education Publ.

*The paper was submitted 02.04.17.
Received after reworking 14.04.17.
Accepted for publication 05.05.17.*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи.

Рукопись должна содержать следующую информацию на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести–семи слов);
- аннотация (не менее 100–250 слов, или 10 строк);
- ключевые слова (5–7);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники.